

DOCUMENT RESUME

ED 407 828

FL 023 106

AUTHOR Stanglova, Marta
 TITLE Überlegungen zu neuen Fremdsprachen-Lerntheorien und zum mediengestützten Unterricht aus osteuropaischer Sicht (Thoughts on New Foreign Language Learning Theories and Media-Supported Instruction from an Eastern European Perspective).
 PUB DATE 94
 NOTE 11p.; Paper presented at the EUROCALL conference (1994).
 PUB TYPE Information Analyses (070) -- Speeches/Meeting Papers (150)
 LANGUAGE German
 EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
 DESCRIPTORS Cognitive Processes; *Computer Assisted Instruction; *Computer Uses in Education; Foreign Countries; Language Processing; Learning Strategies; Linguistic Input; *Linguistic Theory; *Multimedia Materials; Second Language Instruction; Second Language Learning
 IDENTIFIERS *Czech Republic

ABSTRACT

This paper discusses the increasing use of computers and multimedia since 1989 in the foreign language classroom in the Czech Republic. Three categories of questions are discussed: (1) questions about computer use in classrooms that were common in Germany 10 years ago; (2) questions about computer use in relation to new foreign language acquisition theories and more traditional foreign language instruction; and (3) issues about computer use unique to the economic conditions in the Czech Republic. Drawing upon widely-accepted cognitive theories of language acquisition, the paper recommends the use of computers in the foreign language classroom in combination with learning strategies to enhance and supplement input available to students and their subsequent processing of that input. (AP)

 * Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

Überlegungen zu neuen Fremdsprachen-Lerntheorien und zum mediengestützten Unterricht aus osteuropäischer Sicht

Marta Stanglova, PH Hradec Kralove, Tschechien

Wenn man sich in der Tschechischen Republik mit dem Einsatz von Computern und Multimedien befaßt, ergeben sich erstens Fragen, die in Deutschland schon vor ca. 10 Jahren diskutiert worden sind, zweitens Fragen, die mit neuen Fremdsprachenerwerbstheorien und den Traditionen des Fremdsprachenunterrichts (=FSU) verbunden sind, und drittens Probleme, die sich auf unsere ökonomische Lage beziehen:

1. Computer bzw. andere elektronische Medien für den FSU werden bei uns von Pädagogen mit großem Vorbehalt betrachtet. Die Gründe dafür sind manchmal objektiven, manchmal subjektiven Charakters, manchmal beruhen sie auch auf schlichter Unkenntnis der neueren Medienentwicklung.

Stichwortartig zu den Argumenten gegen den Medieneinsatz:

- Verstärkung der Technisierung der schon sowieso technokratischen Welt und Verhinderung einer echten menschlichen Kommunikation. (Warum sollte man aber ihre Anziehungskraft, die mit Drogensucht verglichen wird, nicht für das Lernen ausnutzen? Auf lange Sicht können die Computer doch kaum aus der Schule herausgehalten werden.)
- Ein guter Lehrer ist besser als der beste Computer. (Dieser Einwand verrät die Angst der Lehrer, einmal durch den Computer ersetzt zu werden. Soweit werden jedoch Computer eher zu Werkzeugen der Lehrer bzw. Lerner.)
- Niedriges ästhetisches, methodisches und erzieherisches Niveau der Computerprogramme. Die meisten bei uns entwickelten und nicht sehr einfallsreichen Programme behandeln Wortschatz, Grammatik, Orthographie, dazu kommen Leseübungen und -tests. Für die Einübung von Hörverstehen und Sprechen sind sie wenig geeignet; schon gar nicht für das Lernen einer kreativen Kommunikation. Computer sind bei uns nur selten mit einer Sprechkarte ausgestattet, sind also immernoch "stumme Gesellen".
- Analogien zu dem programmierten Sprachlaborunterricht in vergangenen Jahren, die die erwünschte Beherrschung der Fremdsprache als Kommunikationsmittel nicht gebracht haben.
- Befürchtung, daß Lehrer der Fremdsprache Programmierkenntnisse besitzen müßten. (Gute Programme sind jedoch zunehmend so benutzerfreundlich gestaltet, daß man von der Oberfläche der Software geführt wird und nur wenig Erfahrungen braucht. Nützlicher

als Programmier- wären Englischkenntnisse, weil die besten Programme aus dem englischen Bereich kommen.

- Annahme, der Computer sei eher ein Mittel für remediales und individuelles Üben und dafür zu kostspielig. (Dabei wird übersehen, daß es in den Schulen meistens schon Computerausstattungen gibt. Es wäre dann nur nötig, den Informatik- mit dem Sprachunterricht zu koordinieren. Zudem hat B. Rüschhoff (1) bereits 1986 den Computer als Stimulus für Gruppenaktivitäten im Sinne eines selbstgesteuerten, -verantworteten und auf die Bedürfnisse der Lerner zugeschnittenen Lernens und den Einsatz der Programme als integrierten Bestandteil der Klassenaktivität empfohlen. Die Programme könnten dabei solche Aufgaben stellen, die zu den Sprachfertigkeiten überleiten, eine Tätigkeit oder kommunikative Handlung fördern und eine Beratung und Verbalisierung der Denkprozesse innerhalb der Gruppen auslösen. Als geeignet schlug Rüschhoff vor: Aufgaben zur Textbearbeitung/ Textrekonstruktion, Abenteuerspiele/ Sprachlernspiele, Rollenspiele/ Simulationen und gesteuertes Aufsatzschreiben.)

- Realitätsferne: Die Videotechnik sei effektiver als Computer, weil sie Landeskunde und dazu lebensnahe Darstellungen der fremdsprachigen Länder anbieten könne. (Das galt besonders vor 1989, wo es nur wenig Chancen gab, zu reisen oder gar Westfernsehen zu verfolgen.) Darüber hinaus diene sie als visuelle Stütze zur Entwicklung des Hörverstehens. In einzelnen Fällen wurden auch interaktive Videosysteme eingeführt und überprüft, vor allem mit Computern als Steuergeräte, die dem Lehrer bzw. Studenten den schnellen Zugriff auf im voraus bezeichnete und methodisch verschieden gestaltete Videosequenzen ermöglichten (3). Einen breiteren Einsatz konnten diese Medien bei uns wegen ihrer hohen Kosten und wegen ihrer Inkompatibilität mit an den Schulen bereits vorhandenen Computer- und Videoausstattungen nicht finden.

Wie bereits anfangs erwähnt, kann unsere heutige Situation der Lernsoftware-Entwicklung mit der für den Englischunterricht in Deutschland vor etwa 10 Jahren verglichen werden (Vgl. Anm.4 u.5). Dagegen blieb die Entwicklung von Computersoftware und z.T. auch von CD-ROM für das Fach Deutsch als Fremdsprache (=DaF) in der BRD, in Österreich und in der Schweiz, verglichen mit dem Englischunterricht, zeitlich zurück, so daß unser Nachholbedarf nicht so schlimm ist. Hoffentlich können wir die Nachholphase auch dadurch verkürzen, daß wir die Anfangsmängel (programmtechnische sowie didaktische und inhaltspezifische) vermeiden bzw. schneller überwinden und positive Ergebnisse übernehmen. In nächster Zukunft scheint der Computer im FSU die dominierende neuere Technologie zu

werden, und zwar unter folgenden Aspekten: Simulationsprogramme mit höherer Authentizität des Geschehens, Ausstattung mit "Stimme", verbesserte Textverarbeitungsprogramme, Datenbanken und deren Vernetzung, Konkordanzprogramme, die besonders beim Lernen als Forschungstätigkeit Einsatz finden können, Verbindung mit anderen Medien, z.B. mit Video- und Fernsehtechnik (Kabel- und Satellitenfernsehen), E-Mail, Telekommunikation, wo immer der Computer den Klassenraum der realen Welt näherbringen kann.

2. Für den Medieneinsatz ist es relevant, **wie sich der Fremdspracherwerb vollzieht** und wie man die inneren sowie äußeren Faktoren gestalten bzw. beeinflussen kann, damit er optimal verläuft.

In letzter Zeit wurde die Forschung im Fremdspracherwerb und -lernen intensiviert. Fassen wir das Wichtigste unter Berücksichtigung des Medieneinsatzes zusammen (zu den Spracherwerbstheorien vgl. Anm. 6):

Die einst sehr propagierte kontrastive, vom Behaviorismus ausgehende Erwerbstheorie von Fries und Lado, die in den sog. audiolingualen und audiovisuellen Methoden ihren didaktischen Ausklang fand, gilt heute als überwunden; vor allem, weil sie den Spracherwerb zu mechanistisch gesehen (im Sinne von "Stimul-response") und vorwiegend mit entsprechend mechanistischen Übungen gearbeitet hat (drills, sentence-patterns, substitution-tables). Weiterhin wurde auch bewiesen, daß ähnliche Erscheinungen in Sprachen z.T. größere Probleme beim Lernen verursachen als unterschiedliche Sprachkontraste und daß nicht alle Fehler vom Kontrast zweier Sprachen abgeleitet werden können. Am schwerwiegendsten war jedoch, daß die Methode nicht zu einem adequadten Sprachgebrauch in der tatsächlichen Kommunikation führte. Trotzdem hat diese Methode nach der Meinung vieler Lehrer bei uns viel Positives erbracht, besonders im Bereich der Festigung oder Automatisierung einiger Strukturen durch die o.a. Übungen. Betont wird jedoch, daß die Instruktionen sowie der Inhalt der Übungen kommunikativer und kognitiver als früher formuliert werden müßten.

Krashens Theorie des Zweitspracherwerbs auf der Grundlage psycholinguistischer Mechanismen (mit den vier Haupttheorien: "natural-order", "monitor", "input", "affective filter") ist für unsere Überlegungen in dem Sinne bedeutend, daß sie behauptet, der Prozeß des Spracherwerbs werde durch den großen "input" in Gang gesetzt, der immer ein wenig über dem jeweiligen Stand unserer erworbenen Kompetenz liegt, wobei wir die Bedeutung der neuen, unbekannten Strukturen und die linguistischen Daten implizit aus dem Kontext und außersprachlichen Informationen erschließen und mittels

angeborener mentaler Spracherwerbsmechanismen (LAD = language acquisition device) verarbeiten. Daraus ergibt sich für den FSU die Notwendigkeit, den "input" vor allem der gesprochenen und gelesenen Äußerungen optimal groß zu machen, wenn auch mit vereinfachter Sprache, langsamerem Tempo, Wiederholungen, Paraphrasierungen oder auch außersprachlichen Stützen. Für das Hör- bzw. Leseverstehen bieten die interaktiven Systeme wie VOICECART (7), CD-ROM, und Hypertextsoftware dazu viel mehr Möglichkeiten als bisherige Lehrwerke.

Die Ergänzungstheorie von Nold/Dines unterscheidet den genetisch veranlagten sprachspezifischen Verarbeitungsmechanismus, durch den vor allem Phonologie, Syntax und Morphologie erworben werden, und die, wieder genetisch bedingten, nichtsprachspezifischen allgemeinen Verarbeitungsmechanismen (z.B. Problemlösungsmechanismus), die beim Heranwachsen dazukommen, wodurch die Sprache schneller angeeignet werden kann. Die Unterschiede im Erwerbsprozeß zwischen verschiedenen Lernern (auch verschiedenen Altersstufen) beruhen auf unterschiedlicher kognitiver Entwicklung sowie auf äußeren Faktoren sozialpsychologischer und affektiver Art. Der Erwerbsprozeß kann nach dieser Theorie auch formorientiert begonnen werden; eine sorgfältige Progression des Sprachmaterials, kognitive Hilfen und viele Übungsfolgen werden gerechtfertigt; dagegen wird eine Vernachlässigung der formalsprachlichen Lernziele, die dem "natürlichen" kommunikativen Aneignungsprozeß geopfert werden, als falsch bezeichnet. (Dem stimme ich z.T. in meinen Schlußfolgerungen zu.)

Aus dem kognitiven Modell von Norman(8), das im Lernen einen komplizierten Prozeß der Informationsverarbeitung sieht, erarbeitete das Wuppertaler Team (9) weitere Prinzipien für die didaktische Gestaltung und den optimalen Einsatz moderner Medien im FSU. Der Spracherwerbsprozeß verläuft in drei Stufen: Verstehen - Behalten - Automatisieren, d.h. von der Wahrnehmung verschiedener Sinnesreize, deren Umsetzung in kognitive Strukturen (Wissenszuwachs) und deren Hinzufügung zu bereits Vorhandenem, geht es über ihre Speicherung im Gedächtnis zur schließlichen Automatisierung einschließlich einer Anpassung an mögliche konkrete Anwendungen. Normans Theorie ergänzen die Wuppertaler durch folgende wichtige Grundsätze (Anm.10,11):

- Die Sprachverarbeitung (= das Verstehen der geschriebenen oder sprachlichen Äußerungen) ist ein aktiver kognitiver Prozeß; verglichen mit der Sprachproduktion daher in jedem Sprachlernprozeß von entscheidender Bedeutung.
- Die wahrgenommenen Stimuli sind nicht nur Träger der Bedeutung, sondern auch "triggers" (=Auslöser) der schon vorhandenen Sprach- und

Weltwissensstrukturen des deklarativen und prozeduralen Wissens, die durch sie aktiviert werden, mit ihnen interagieren, um die Bedeutung zu konstituieren.

- Das deklarative (Was-) sowie das prozedurale (Wie-) Sprach- und Weltwissen sind als Schemata gespeichert, d.h. in hierarchisch aufgebauten Wissensanordnungen zu verschiedenen Begriffsfeldern, Themen oder Handlungen (vgl. auch Arm.12).

- Von großer Bedeutung sind die aus prozeduralen Wissenskomponenten abrufbaren Prozesse, z.B. Inferieren, Elaborieren, Generalisieren, Abstrahieren, Konstruieren, Hypothesenbilden und -testen usw., die nicht nur bei der Sprachverarbeitung (dem Verstehen), sondern insgesamt beim Spracherwerb zur Geltung kommen.

- Bei der muttersprachlichen Sprachverarbeitung laufen viele Verarbeitungsprozesse fast völlig automatisch ab, das deklarative sowie das prozedurale Sprachwissen ist meistens implizites Wissen, das Weltwissen dagegen eher explizites Wissen. Bei der fremdsprachlichen Verarbeitung wird überraschend wenig und sehr einseitig auf das prozedurale Wissen aus der Muttersprache zurückgegriffen. Deshalb sollte das prozedurale Wissen verstärkt im Fremdsprachenlernen betont und explizit gemacht werden.

- "Language learning is language use." Unter diesem Postulat gewinnt das prozedurale Wissen eine bedeutende Rolle. Das Wuppertaler Team sieht das "use" unter zwei Aspekten: neben dem einer möglichst authentischen Kommunikationshandlung auch unter dem experimentalen und forschenden des Lernalers. Das kann durch die Arbeit mit authentischen und zweckmäßigen Materialien sowie durch Reflexion über die Sprache, Introspektion, Diskursivität und Gruppenarbeit erfüllt werden.

- Der Lerner (im Einklang mit den Lernerorientierungs- oder Lernerzentrierungstendenzen in der Pädagogik der letzten Jahre) soll auch im FSU selbst bei der Gestaltung des Lernprozesses verantwortlicher, selbständiger und unabhängiger werden. Der Lehrer übernimmt beim autonomen Lernen die Rolle des Helfers, des Ratgebers, des "classroom managers", der dazu beiträgt, "daß sich der Lerner seiner Lernprozesse und der Wissensinhalte bewußt wird (Kognitivierung des Unterrichts), daß sie gemeinsam Mittel und Wege erarbeiten, um den Lernenden in seinen Lernentscheidungen, -verfahren und -methoden autonom zu machen"(13). Durch das Explizitmachen von Sprachverarbeitungs- und Sprachlernprozessen wird sich der Lerner dann nicht nur dieser Prozesse bewußt, sondern wird auch befähigt, richtig seine Erfolge sowie seine Unzulänglichkeiten zu evaluieren und weitere Strategien und Arbeitstechniken zu bestim-

men. In diesem Punkt kann auch das autonome Lernen in einem Klassenraum gefördert werden.

3. Der dritte Problembereich der didaktischen Überlegungen über den Einsatz von Computern und Multimedien betrifft **die didaktischen Traditionen des FSU eines Landes** und deren Anpassung an die Entwicklung der linguistischen, psycholinguistischen, soziolinguistischen und allgemeinpädagogischen Theorien. In der FSU-Praxis scheitern viele didaktische Ansätze am beharrlichen Beibehalten der Lehr- und Lernstrategien und -methoden. So wurden früher bei uns z.B. modernere Methoden aus angelsächsischen Ländern importiert, (z.B. die audio-orale oder später die kommunikative Methode), die nicht mit allzu großer Begeisterung eingeführt wurden, weil sie unseren Traditionen des Unterrichts nicht entsprachen, besonders im Bereich des Deutschunterrichts. Bei uns wurden sie durch das sog. kognitive Prinzip (= Prinzip der Bewußtheit) ergänzt. Mit Genugtuung verfolgte man deshalb die neuere Kognitivierung des FSU. Bei uns ging es vor allem darum, aktive Denkprozesse beim Überwinden der interferierenden Erscheinungen zu nutzen. Das Prinzip der Bewußtheit bedeutete etwa(14):

- Begreifen der Bedeutung der Spracherscheinungen (Wörter, Formen und Strukturen);
- Begreifen der Analogien und Unterschiede zwischen den Erscheinungen in der Ziel- und Muttersprache sowie innerhalb der Zielsprache;
- Begreifen der Funktionen der erlernten Sprachmittel.

Von der kognitiven Aneignung der Sprachmittel sollte man allerdings zu ihrem automatisierten unbewußten Gebrauch sobald wie möglich übergehen.

Trotz der Anpassung der kommunikativen Methode an unsere Lehrtraditionen fürchte ich, daß viele praktizierende Lehrer bei den eher grammatisch-Übersetzenden Verfahren geblieben sind. Es ist geradezu Tradition, vor allem die Position der Grammatik im Unterricht zu diskutieren. Offenbar haben die Französisch- und Deutschlehrer bei uns die kommunikative Welle mit geringerer Begeisterung aufgenommen als die Englischlehrer. Sie behaupten oft, daß die Lerner sowieso am Ende der Stunde eine Art grammatische Zusammenfassung verlangen, sofern der Lehrer das "Grammatikalisieren" des Unterrichts vermeidet und sich vor allem auf Sprechhandlungen konzentriert. Dies abzulehnen hieße, die Lerner fast zu demotivieren. Fast dasselbe könnte man von der Rolle des Übersetzens sagen. Wenn sich die Übersetzung ins Englische wegen des hohen Anteils an idiomatischen Strukturen in dieser Sprache eher interferierend auswirken kann und deshalb vermieden werden sollte, kann sie für die deutsche Sprache hilfreich sein, da viele

Zusammensetzungen sowie Sätze direkt Teil für Teil aus dem Tschechischen übersetzt oder abgeleitet werden können.

Die Wertschätzung der Grammatik im Deutschunterricht kann ein anderes Beispiel erläutern:

Nach der Wende im Jahre 1989 entstand bei uns ein großer Hunger nach Fremdsprachen, der sich so auswirkte, daß die darauf nicht vorbereiteten Buchhandlungen ausverkauft waren. Als Ersatz importierte man ausländische Materialien, die am Anfang mit großer Begeisterung begrüßt wurden, während unsere alten Lehrwerke, manchmal zu Unrecht, verdammt wurden. Heute beurteilen unsere Lehrer importierte Materialien zwar als sehr attraktiv und motivierend im Layout, aber sie sehen in ihnen eher eine Ergänzung des Lernstoffes. Was fehlt den deutschen Lehrwerken (z.B. "Themen", "Deutsch aktiv neu", "Deutsch konkret" u.ä.) nach Meinung unserer Lehrer/Lerner? Kurz gesagt, ist es eine Systematik in der Progression der Grammatik, die erkennbar und kognitiv vermittelt wird.

Um nicht blind und kritiklos Methoden zu importieren, sollte sich man m.E. bei der Entscheidung, welches Konzept des Fremdsprachenunterrichts einzuführen ist, folgende Fragen stellen:

A. Welcher Art ist die Ausgangssprache des Fremdsprachenunterrichts? Die Ausgangssprachen sind ja sehr unterschiedlich, hinsichtlich der Zielsprache mehr oder weniger verwandt, analytisch, d.h. grammatisch stark strukturiert, oder synthetisch, wie z.B. Englisch. Tschechisch ist, wie auch andere slawische Sprachen, eine analytische, grammatisch sehr strukturierte Sprache, mit vielen Deklinations- und Konjugationstypen, die durch komplizierte Präfix-, Suffix- und sogar Infixableitungen viele semantische Unterschiede ausdrückt. Im Tschechischen wird der Lerner kaum der Wortstellung, den Intonationmustern oder dem Artikelgebrauch eine wichtige Rolle zuschreiben. Durch eine große Redundanz der semantischen/grammatischen Merkmale seiner Muttersprache wird ihm klar sein, wer Agens und wer Patiens ist, wer mit wem, mit welcher Sprechabsicht und unter welchen Umständen spricht. Vergleicht man englische mit tschechischen Äußerungen, kann man sich vorstellen, daß z.B. ein englischer Lerner ein durch seine Muttersprache völlig anders strukturiertes Sprachbewußtsein besitzen muß als ein tschechischer Lerner, der von einer hochstrukturierten Muttersprache ausgeht. Jeder wird wahrscheinlich versuchen (zunehmend mit höherem Alter), zu dieser muttersprachlichen Grundlage Analogien, Parallelen in der Zielsprache zu bilden und Schemata nach der Ausgangssprache als identisch, ähnlich oder unterschiedlich zu speichern. (Ausgehend davon, würde ich auch die Muttersprache aus dem FSU nicht völlig

ausschließen.) Wenn aber die Ausgangssprache z.B. Englisch ist, bleibt dem Lerner wohl keine bessere Wahl, als die Sprachperzeption und -produktion nach funktionalen Merkmalen zu kategorisieren.

B. Wichtig ist auch, **welche Zielsprache gelernt werden soll**. Aus der Analyse der Zielsprache sollten sich auch differenzierte didaktische Verfahren für die jeweilige Zielsprache ergeben, den verschiedenen Sprachmitteln und -fertigkeiten ein höherer oder niedrigerer Wert zugeschrieben werden. Vom Tschechischen ausgehend, wird z.B. der Grammatik im Englischen weniger Aufmerksamkeit geschenkt als im Deutschen oder im Französischen, umgekehrt den orthographischen und Leseübungen im Englischen mehr Zeit gewidmet als im Deutschen.

Dazu noch eine Bemerkung. Da der Medieneinsatz auch von den schon eingewurzelten Lehr- und Lernstrategien abhängig ist, habe ich Anfang 1994 eine Umfrage bei Studenten der deutschen Sprachen durchgeführt, um ihre bisherigen Lernstrategien beim Studium der Fremdsprachen zu untersuchen. Ziel dieser Umfrage war, festzustellen, inwieweit bei den Lernern eigene bewußte Lernstrategien überhaupt ausgebildet sind, ob sie nicht weitgehend vom Lehrer bestimmt sind; zweitens, ob man in den Lernstrategien bestimmte Entwicklungen beobachten kann, die der Entwicklung bzw. Einführung neuer methodischer Verfahren entsprechen würde. Ausführlicher wurde über die Ergebnisse dieser Umfrage auf der Tagung in Aachen im Mai 1994 (15) referiert. Es hat sich gezeigt, daß die Grammatik in unserem Deutschunterricht nach wie vor als ziemlich wichtig angesehen wird, daß ohne richtige Anwendung der Grammatik die Ausbildung eines Sprachgefühls und sicheren Sprachgebrauchs unter Schulbedingungen nach den Angaben der Probanden nicht möglich sei, daß beim Nichtverstehen durch Übersetzung in die Muttersprache häufig geholfen wird und daß die, wenn auch innere, Übersetzung besonders im Anfängerstadium unvermeidlich sei. Sehr selten werden Lehr- und Lernstrategien entwickelt, die das globale Verständnis der gehörten oder gelesenen Texte fördern, obwohl man dessen Bedeutung mehr und mehr würdigt. Aus den Ergebnissen der Umfrage kann man, in Anlehnung an Rampillon(16) und Bimmel (17) folgende Schlußfolgerung ziehen:

Unsere künftigen Deutschlehrer müssen im Rahmen der Didaktikausbildung dahin geführt werden, ihre Schüler zu befähigen, Lernstrategien auszuwählen, zu beobachten, zu reflektieren, zu akzeptieren oder zu verwerfen, und zwar mit einem hohem Grad an Bewußtheit, was auch den Zielsetzungen des autonomen Lernens entspricht. Die Arbeit mit Medien kann bei dieser Aufgabe insofern hilfreich sein, als die Programme den Schülern mannigfache Optionen

der Bewältigung der "Lektionen" (einschließlich grammatischer Übungen) ermöglichen.

Man kann von den Spracherwerbs- und Sprachlerntheorien sowie den Lerntraditionen eines Landes als wichtigste Leitsätze für den FSU und auch für den Medieneinsatz zusammenfassen:

- Man sollte einen optimalen "Input" an authentischen und kommunikationsauslösenden Materialien durch die Medien bringen, vor allem im Bereich der Sprachverarbeitungsprozesse;
- Kommunikationshandlungen mit deren Explizitmachen einführen, dabei die Selbständigkeit der Lerner fördern im Bereich der Wahl der Materialien, Übungen, Verarbeitungsprozesse, dem Reflektieren dieser Prozesse und im bewußten Entwickeln neuer Strategien und Arbeitstechniken zum Erreichen nächster Ziele;
- die Lerner befähigen, ihr ganzes prozedurales Vorwissen (d.h. auch aus der Muttersprache) einzusetzen;
- explorative und erforschende Tätigkeiten der Lerner im autonomen Lernen entwickeln, d.h. ihre selbständige Arbeit im "self-access centre" sowie in der Gruppenarbeit des Unterrichts und möglichst auch durch den Projektunterricht fördern (mit einbezogenem Planen von Verlauf und Evaluieren) (18).

Literatur:

1. RÜSCHOFF, B.: "Lernen mit dem Werkzeug Computer". In: Computer im Englischunterricht. Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz: PZ-Information 10, 1986, S. 32-37
2. KORCAKOVA, J./SEDLACEK, J./STANGLOVA, M.: "Interaktivni video-programy ve vycce cizich jazyku - nefilologu". Bericht über die Ergebnisse des Projektes "Interaktivni videosystemy a jejich aplikace ve vzdelavani", Juli 1990, Pädagogische Hochschule Hradec Kralove. (An unserer Pädagogischen Hochschule wurde auch interaktives Video zur selbständigen Arbeit der Studenten für verschiedene Fächer entwickelt, z.B. neben dem Fremdsprachenunterricht auch in der Medizin (inkl. der Anwendung von Bildplatten), im Fach Geschichte, Musik u.a., wo auch die Möglichkeiten der Computergraphik ausgenutzt wurden (siehe auch Anm. 3)).
3. STANGLOVA, M.: "Možnosti a perspektivy využiti interaktivnich videosystemu ve vycce cizich jazyku". In: Video vo vycce cudzich jazykov. Sammelband der Tagung in Bratislava, September 1991, S. 57-71
4. "Computer im Englischunterricht? - Erste Überlegungen zu einem neuen Unterrichtsmedium in Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Berufsfachschule". Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, PZ-Information 10, 1986

5. "Fremdsprachen und Computer". Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1986
6. HEYD, G.: Deutschlernen - Grundwissen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Diesterweg, Frankfurt a.M. 1991, S.13 - 24
7. VOICECART (C=comprehension, A=Acquisition, R=Revision und T=Testing) ist eine interaktive audiogestützte Software entwickelt von B.Rüschhoff, gegenwärtig zusammen mit der Hardware-Konfiguration im Tandberg Unterrichtstechnik-Vertrieb GmbH Hamburg zu erhalten.
8. NORMAN, D.A.: "Learning and Memory". Freeman, San Francisco 1982; zitiert bei D.Wolff (Anm.10), S.611
9. Als "Wuppertaler Team" bezeichne ich Jürgen Handke, Uve Multhaupt, Bernd Rüschhoff, Dieter Wolff sowie ihren ehemaligen Mitarbeiter Lienhard Legenhausen u.a.
10. WOLFF, D.: "Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht". In: Die Neueren Sprachen 6(1989-90), S.610-625
11. RÜSCHHOFF, B./WOLFF, D.: "Developing and using interactive audio for foreign language learning". In: Janssen, J. /Loon, H.van (Hgg): New Media in the Humanities. Amsterdam: Institute of Applied Linguistik 1991. Den Beitrag habe ich als Vorabdruck ohne Seitenangaben gelesen.
12. WIESE, R.: "Psycholinguistische Aspekte der Sprachproduktion". Hamburg: Helmut Buske 1983; zitiert bei D.Wolff (Anm.10), S.615
13. MULTHAUP, U./WOLFF, D.: "Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung". In: Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik. Diesterweg, Frankfurt a.M., 1992, S.7-13
14. HENDRICH, J. et al.: Didaktika cizich jazyku, SPN Praha 1988, S.78-79
15. STANGLOVA, M.: "Lernstrategien tschechischer Fremdsprachenstudenten. Ergebnisse und erste Versuche einer Auswertung von Umfragen." Beitrag anlässlich der 22.Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, Aachen, Mai 1994 (Sammelband im Druck)
16. RAMPILLON, U.: "Fremdsprachenlernen - gewußt wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken." In: Der fremdsprachliche Unterricht, Heft 2, April 1991, S.2-9
17. BIMMEL, P.: "Lernstrategien im Deutschunterricht". In: Fremdsprache Deutsch 1, 1993, S.4-9
18. BOHN, R./LANGNER, M.: "Lernautonomie und Lernstrategien". In: Deutsch als Fremdsprache 2, 1993, S.104-105